

Proyecto de Innovación Docente (ID2015/0099)

Título: El lenguaje emocional en el libro de texto de inglés de nivel B2 y su enseñanza

Curso: 2015-2016

Miembros: María Jesús Sánchez Manzano

Alfredo Fernández-Sánchez

- **Introducción**

La habilidad para comunicar, compartir y entender las emociones es fundamental para los humanos y por ello se ha tratado abundantemente en diversas culturas y disciplinas (Athanasiadou, 2014), aunque no tanto en la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua (Kaneko, 2003). Dado que nuestras emociones afloran principalmente a través del lenguaje, es muy importante el conocimiento y la correcta comprensión del léxico emocional. De hecho, un escaso conocimiento del mismo puede conducir a relaciones conflictivas, que pueden dar lugar a situaciones embarazosas o a una pobre comunicación. Esto probablemente ocurra en el aprendizaje de una segunda lengua (L2), o una lengua extranjera, a mayor escala. Para evitar que esto suceda y conseguir un intercambio lingüístico satisfactorio en una L2 o lengua extranjera (en nuestro caso el inglés) hay que trabajar, en contra de lo que normalmente se hace, en pro del aprendizaje correcto emocional dentro del aula. Para ello, hay que reconsiderar el tipo de vocabulario que aparece en los libros de texto de lengua extranjera, ya que como Dewaele (2005) indica las emociones están ausentes en ellos y “... do not prepare L2 learners to become proficient L2 users” (375). Pavlenko y Driagina (2007) observan, reforzando la idea anterior, que en muchos de ellos no se discuten las propiedades semánticas o sociolingüísticas de las palabras usadas para transmitir emoción. Si no se trabaja de manera explícita dentro del aula promoviendo distintas oportunidades para poder expresar como se siente uno y los interlocutores, es probable que el estudiante no se dé cuenta de la existencia de este tipo de lenguaje. Incluso aun cuando lo escuche en situaciones ajenas al ambiente educativo (Dewaele, 2008; Kaneko, 2003).

La carencia y el uso reducido del lenguaje emocional, es decir aquél que describe un estado emocional (“emotion”) o que evoca una emoción (“emotion laden-words”) como las palabras tabú o malsonantes (Ferré, García, Fraga, Sánchez-Casas y Molero, 2010; Martin y Altarriba, 2016), no sólo se percibe en los estudiantes de una L2. También, se produce en otras poblaciones. Un caso extremo sería el que se observa en aquellas personas que padecen un trastorno del espectro autista. Estos ejemplos son reflejo de la importancia que el lenguaje emocional tiene en todas las actividades de la vida cotidiana.

Diferentes estudios demuestran la importancia del lenguaje emocional en la L1 con palabras que expresan emoción, descripciones de sucesos relacionados con la emoción, y discurso emocional (Foroni, 2015). En ellos se da cuenta de lo fundamental que son las emociones en nuestra vida social (Dewaele, 2008; Rimé, 2007), y la importancia del lenguaje como un potente generador de emociones con implicaciones relevantes en la comunicación que se lleva bis a bis (Kawakami, Phills, Steele y Dovidio, 2007). De acuerdo con distintas teorías, la L2 utiliza los mismos mecanismos que la primera, como se ha manifestado en investigaciones que llevan a cabo simulaciones motoras durante la comprensión del lenguaje emocional en el contexto de una L2 (Zwaan y Taylor, 2006). No obstante, según da cuenta la investigación de Foroni (2015) no sucede exactamente lo mismo, ya que las simulaciones en la L2 sólo son parciales y las estructuras cerebrales (amígdala, sistema límbico, etc.) que se dedican al procesamiento de la

emoción están involucradas en menor medida, lo que coopera a la existencia de una barrera emocional. En la misma línea se da cuenta de las dificultades por las que atraviesan los hablantes tardíos de una L2 en relación con los de la L1, ya que el lenguaje emocional de los primeros no adquiere todas las connotaciones emocionales propias de la L1 (Dewaele, 2004; Harris, Gleason y Ayçiçeği, 2006; Harris y Ayçiçeği, 2009; Sutton, Altarriba, Gianico y Basnight-Brown, 2007). La explicación que dan Jończyk, Boutonnet y Musial (2016), para las palabras negativas de la L2, es que el acceso semántico a ellas está suprimido o incompleto debido a que éstas se procesan de manera más superficial. Esto se relaciona con la desventaja que pueden presentar en interrogatorios policiales los testigos no nativos, ya que la emocionalidad se ve reducida en una segunda lengua (Caldwell-Harris, 2015). La habilidad de interpretar, comunicar y describir emociones se hace más difícil en la segunda lengua por la menor proporción de palabras de las que se dispone y porque en algunas lenguas las emociones se expresan de manera diferente e incluso no hay equivalente en la L1 (Pavlenko y Driagina, 2007). Pero no todo son desventajas para los hablantes de una L2, ya que una menor respuesta emocional puede suponer una ventaja en el mundo de la publicidad y en el ámbito de toma de decisiones cuando se necesita razonamiento analítico (Caldwell-Harris, 2015). Se puede ser más objetivo en la L2 y se observa que es más fácil hablar, por ejemplo, de situaciones traumáticas debido a que en la segunda lengua como resultado de un mayor despegue afectivo (Jończyk, Boutonnet y Musial, 2016).

A pesar de que con aprendizaje normalmente es muy difícil llegar al bilingüismo, lo positivo es que a medida que aumenta el dominio lingüístico en la L2 las diferencias se van limando (Abutalebi, 2008; Green, 2003), y que cuanto menor sea la edad de adquisición de la L2 mayor será la base somática (Pavlenko, 2005). Si hay un aprendizaje temprano, Pavlenko (2008) señala antes de los 7 años, las diferencias pueden llegar a ser inexistentes como demuestran los experimentos de respuesta de conductancia de la piel (Harris, Gleason y Ayçiçeği, 2006).

Teniendo en cuenta las ideas que aquí se manejan, el objetivo principal de este proyecto de innovación es identificar el léxico que se emplea para designar emociones en el libro de texto de los estudiantes: *English File. Upper Intermediate* (Latham-Koenig y Oxenden, 2014. Unidades 1 a 5) mediante un análisis componencial. Es decir, un análisis que “examine emotion words in terms of several semantic dimensions deemed universal” (Pavlenko, 2008: 148), en nuestro caso *valence* “the pleasantness of the stimulus” y *arousal* “the intensity of emotion provoked by the stimulus” (Warriner, Kuperman y Brysbaert, 2013: 2). Tiene la ventaja frente a los análisis proposicionales (ej. *He has a feeling of ...*) de que son “... relatively language- and culture-neutral, ...” (Pavlenko, 2008: 148). Para su obtención se obtendrá el vocabulario emocional que coincide con las *Affective Norms for English Words (ANEW)* de Bradley y Lang (1999), el cual como los propios autores dicen son “a set of normative emotional ratings for a large number of words in the English language” (1). En ellos se ha basado casi toda la investigación que trata con la emoción en reconocimiento y memoria (Warriner, Kuperman y Brysbaert, 2013). Así mismo, dado que los términos de las *ANEW* pueden

resultar insuficientes para la cantidad de palabras que se manejan en estas unidades del libro de texto, y aunque no estaba previsto en este proyecto, se va a poner en relación con el léxico valorado en cuanto a la emoción para los 13915 lemas del inglés de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013). Estos autores reconocen la importancia de las ANEW (Bradley y Lang, 1999) como normas estandarizadas pioneras en el lenguaje emocional; no obstante, se dan cuenta de lo limitadas que son debido al pequeño número de palabras con el que trabajan: “prohibitively small” (3). Se piensa que los términos utilizados por Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013) pueden dar cuenta de casi la totalidad de las palabras con las que tratamos en el libro de texto. También se considera el léxico de las 33 categorías de Hobbs y Gordon (2011) para comprobar si el manual de clase cuenta con abundante léxico de ellas. Esto dará pauta de cuán bien representado está el léxico emocional del libro con el que trabajan los estudiantes. Aunque se dijo que se iba a hallar una valoración emocional de los términos del libro de texto por parte de los estudiantes con una escala *Likert* (1 a 7) esto no se lleva a cabo. A medida que profundizamos en la investigación, nos dimos cuenta de que esto no aportaría resultados esclarecedores en este estadio, a no ser que se tratara también con participantes de distintos niveles en cuanto al conocimiento de la lengua extranjera.

Con todo, se intenta conocer y/o implementar un material léxico emocional que aúne las necesidades expresivas verbales que tienen los alumnos matriculados en la asignatura de Lengua Inglesa I, con lo que les ofrece el libro de texto. Una vez que se obtenga el tipo de léxico de mayor peso emocional (que puede que no conozcan los estudiantes porque sean términos que no están incluidos entre los más frecuentes del inglés), su categoría gramatical y la banda de frecuencia al que pertenecen se pretende, en años posteriores: a) desarrollar una metodología que posibilite el aprendizaje de los términos identificados como clave dentro de esta parcela léxica y b) la comprobación empírica de su aprendizaje. Dado que no conocemos estudios específicos que hablen del tamaño del léxico emocional, ni del que se encuentra en los manuales de lengua extranjera, tomaremos como criterio la investigación de Wallace y Carson (1973) en la que dice que en la lengua inglesa hay más de 2000 palabras para expresar emoción y que regularmente se usan entre 1000 y 12000 de estas palabras. Estas cifras las repite Pavlenko en su artículo de 2008. Aunque la investigación de Wallace y Carson es bastante imprecisa y alejada en el tiempo, puede servir como comienzo de nuestro estudio en cuanto al número de términos emocionales que se usan regularmente.

Así mismo, se intenta preparar el terreno para ir más allá del nivel léxico; ya que muchas de las expresiones emocionales, a pesar de referirse a sentimientos subjetivos son experiencias compartidas (Zlatev, Racine, Sinha y Itkonen, 2008) que tienen que ver con el lenguaje figurado en distintas lenguas. Es decir, se expresa una idea mediante otra por medio de la semejanza, lo que lleva a pensar en figuras como la metáfora y la metonimia (Athanasiadou, 2014). Pero como indican Dewaele y Pavlenko (2002: 271) este material es algo que normalmente no se toca en las clases de lengua extranjera, quizá por la abstracción que conlleva. Por ello, se piensa que la identificación y docencia de material de este tipo puede ser complicada de realizar. Además, nos

desviaría por completo de la tarea propuesta y nos adentraría en una investigación relacionada en contenido, pero totalmente diferente en la metodología empleada. Por lo tanto, desde un principio parece una tarea imposible. No obstante, procuraremos identificar algunas expresiones emocionales básicas que puedan redundar en provecho de nuestros estudiantes, y que de paso nos encamine a una línea futura de investigación con fines docentes. Esto se hace absolutamente necesario para conseguir una mayor asimilación con los nativos, ya que como descubrió Kaneko en su investigación de 2003 en la que compara el comportamiento lingüístico de nativos de la lengua inglesa con estudiantes de lenguas extranjeras los únicos que empleaban expresiones exclamativas (ej. *Oh, how awful!*) eran los nativos.

Para llevar a cabo este proyecto docente se cuenta con el bagaje teórico adecuado recogido en distintas publicaciones que han investigado el lenguaje emocional. A través de estas investigaciones se parte de que:

- La emoción se puede definir como “as a coincidence of values on a number of different strategic dimensions” (Bradley y Lang, 1999: 1). Idea que tiene que ver con el análisis componencial ya mencionado.
- El lenguaje emocional se da en todas las lenguas (Athanasiadou, 2014), y la mayor parte de la gente puede sentir todas las emociones (Dziwirek y Lewandowska-Tomaszczyk, 2010).
- La expresión emocional depende en gran medida de una cultura específica. Dependiendo de en qué cultura se esté inmerso se pueden encontrar palabras con una carga emocional que en otra no serían socialmente aceptables, ya que como dicen Harris, Gleason y Ayçiçeği “... differences in emotionality ratings could reflect differences in cultural connotations” (2006: 269). Quizá esta sea la razón por la que los bilingües a menudo sientan diferentes emociones dependiendo de la lengua que usen (Dziwirek y Lewandowska-Tomaszczyk, 2010).
- El dominio del lenguaje emocional en una L2 es más limitado que en la L1 (Dewaele, 2004; Harris y Ayçiçeği, 2009; Sutton et al., 2007). De hecho, este es el área donde “most painful cross-cultural miscommunication occurs” (Dziwirek y Lewandowska-Tomaszczyk, 2010: 148), y es lo que origina que los hablantes de L2 utilicen un lenguaje más directo, menos elaborado y se muestren más despegados (Dewaele y Pavlenko, 2002). Puede ser debido a que en la segunda lengua las palabras se almacenan de manera más superficial debido a que han aparecido en menos contextos, con los cual los vínculos que se establecen en la memoria son menores y más débiles (Altarriba 2003).
- Los estudiantes, a medida que tienen mayor conocimiento de la L2, se vuelvan más parecidos en el uso de este tipo de lenguaje a los hablantes de la L1. A medida que se aprende la lengua se va internalizando y se puede llegar a cambiar el patrón en la elección estructural, por ejemplo pasar de favorecer el patrón de adjetivo frente al de verbo (Pavlenko y Driagina, 2007; Pavlenko, 2008; Dziwirek y Lewandowska-Tomaszczyk, 2010).

- Para conseguir superar los problemas pragmáticos y de comprensión relacionados con el lenguaje emocional se han de manejar diversos y variados contextos, lo que puede facilitar la plena comprensión del espectro semántico (Laufer y Nation, 1995; Zahar, Cobb y Spada, 2001). Este proceder puede ser especialmente importante con este tipo de lenguaje, en el que el léxico y las expresiones empleadas gozan de una mayor abstracción y de un menor grado de imaginabilidad que las palabras concretas (Pavlenko, 2008). No obstante, el grado de imaginabilidad del léxico emocional es superior al del léxico abstracto. Probablemente por eso sea más fácil establecer una imagen visual con él que con las palabras abstractas (Altarriba, 2003), y quizás se deba a esto el que se recuerde mejor que las palabras neutras que carecen de carga emocional. Esto sucede en los bilingües, y parece ser que no tiene que ver, en contra de lo que la literatura al respecto ha dicho en numerosas ocasiones, ni con la edad de adquisición (Dewaele, 2004; Dewaele, 2008; Dewaele y Pavlenko, 2002), ni con el contexto de adquisición (inmersión o instrucción), ni con la similitud de las dos lenguas involucradas (Ferré, García, Fraga, Sánchez-Casas y Molero, 2010). Algunas investigaciones concluyen que en términos de representación, procesamiento y facilidad para recordar el léxico emocional se manifiesta como una categoría diferente de las palabras abstractas y de las concretas (Dewaele y Pavlenko, 2002; Pavlenko, 2008).

A partir de las ideas que se manejan sobre el léxico emocional surgen varios objetivos, los cuales están íntimamente ligados. Éstos son:

- Comprobar si el léxico emocional del libro de texto de los estudiantes (*English File. Upper Intermediate*, Latham-Koenig y Oxenden, 2014) está bien **representado**. Aunque conocemos investigaciones que examinan el léxico de los libros de texto de lengua extranjera (Jiménez Catalán y Mancebo Francisco, 2008; Criado y Sánchez, 2009; Brown, 2011; Hsieh, Wang y Lee, 2011; O'Loughlin, 2012; Fernández Orío, 2014; Sánchez y Fernández-Sánchez, 2016) no conocemos investigaciones que indaguen en el vocabulario emocional de los mismos. Por ello, se toma como criterio el tamaño léxico de las palabras emocionales en la lengua inglesa y el número de palabras que regularmente se utiliza según Wallace y Carson (1973). En esta investigación se obtiene el porcentaje de léxico que coincide con:
 - Las normas afectivas para 1034 palabras del inglés (*ANEW*) de Bradley y Lang (1999).
 - Los 13915 lemas emocionales del inglés de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013).
 - Los ejemplos de términos (137) y expresiones (28) que dan Hobbs y Gordon (2011). Aunque este léxico no está valorado en cuanto a *valence* y *arousal* como el léxico de Bradley y Lang (1999) y el de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013) todo él tiene que ver con términos o expresiones puramente emocionales. Lo que hicieron, como ellos mismos dicen, fue desarrollar “a catalogue of

English words and phrases that refer to emotional states and emotion-related mental events” (2).

- Identificar los términos de **mayor carga emocional** (*valence y arousal*) en el léxico de las *ANEW* de Bradley y Lang (1999) y en los 13915 lemas de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013).
- Identificar los términos **específicos** que coinciden con los del libro de texto comparándolo con el de las *ANEW* de Bradley y Lang (1999), con los lemas de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013), y con el material léxico que proporciona Hobbs y Gordon (2011).
- Comprobar la **banda de frecuencia** de los términos comunes de mayor carga emocional entre el libro de texto y los de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013), y también con los de Hobbs y Gordon (2011).

Teniendo en cuenta lo que se espera de los estudiantes de este nivel (B2) según el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2011) estos estudiantes se pueden expresar de manera fluida, coherente y organizada sobre temas concretos y abstractos dentro de su campo de especialización. En ningún momento se les pide que se expresen de forma personalizada en cuanto a sus miedos, deseos, esperanzas, etc. Es decir, apenas se les pide producción o comprensión de los diferentes estados emocionales. Por ello, se hipotetiza: a) una pobre representación del léxico emocional en el libro de texto de los estudiantes, y b) que el vocabulario de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013) cubrirá más términos del manual de enseñanza que los de Bradley y Lang (1999) y los de Hobbs y Gordon (2011), debido principalmente a la gran diferencia en número de las palabras emocionales con las que ellos tratan.

Como resultado de este proyecto docente se debe poder informar a la comunidad académica sobre el nivel de coincidencia entre el libro de texto y los términos que denotan emoción de Bradley y Lang (1999), Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013) y Hobbs y Gordon (2011), objetivo principal de esta investigación. Así mismo, como se ha dicho antes, se debe poder identificar el léxico de mayor carga emocional, su categoría y la banda de frecuencia a la que pertenece. Una vez realizada esta tarea, se pueden tomar decisiones en cuanto al material léxico presente en el libro de texto y dictaminar sobre cuán bien representado está el léxico emocional en las unidades con las que se trabaja. Los resultados que se pueden hallar en esta investigación son de carácter cuantitativo y también cualitativo, pues se obtienen porcentajes de coincidencia entre el libro de texto y los juicios emocionales dados por los nativos de la lengua inglesa y sobre la categoría gramatical (el tipo de léxico) con el que se trata en el libro de texto. Es decir, si está más orientado a acciones, descripciones o a un lenguaje figurativo. Esto se notaría en el predominio o en un uso mayor del normal de verbos, nombres o adjetivos.

- **Metodología**

En este proyecto de innovación docente, se empleó una metodología cuantitativa y observacional con el fin de hallar porcentajes sobre el léxico emocional y sobre las principales categorías gramaticales, de este tipo de vocabulario, en el libro de texto de los estudiantes de lengua inglesa de nivel avanzado (B2, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2011). El léxico se comparó con dos listados valorados en cuanto a la emoción que suscita (Bradley y Lang, 1999; Warriner, Kuperman y Brysbaert, 2013) y uno puramente emocional (Hobbs y Gordon, 2011).

2.1 Materiales

Para establecer las comparaciones pertinentes, en esta investigación se utilizó el libro de texto de los estudiantes *English File. Upper Intermediate* (Latham-Koenig y Oxenden, 2014) desde la unidad 1 a la 5, que son las que se cubren en la asignatura semestral de Lengua Inglesa I impartida en el primer año en el Grado en Estudios Ingleses en la Universidad de Salamanca. También las ANEW de Bradley y Lang (1999) y los 13915 lemas del inglés (Warriner, Kuperman y Brysbaert, 2013). Así mismo, se consideró el léxico de las 33 categorías que se encuentra en Hobbs y Gordon (2011).

2.2 Instrumentos utilizados en la recopilación de datos

Se utilizó el programa de concordancias *AntConc* (<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>) para saber la cantidad total (*tokens*) y tipos (*types*) de términos con los que contábamos en el libro de texto y unidades ya mencionadas. Antes de someter este material al programa de concordancias se eliminaron abreviaturas (ej. BA para British Airways), y las consonantes y números que indicaban el comienzo de un ejercicio (ej. a, b, etc.) Las contracciones se cambiaron a la forma desarrollada (ej. *hasn't*, se cambió a *has not*), ya que si no en el listado de concordancias aparecían palabras erróneas o sin sentido (por un lado aparecía *hasn* y por otro *t*).

Como también se quería saber la categoría gramatical de los términos se utilizó el software *NLP Service Tagger* (<http://nlpdotnet.com/services/Tagger.aspx>) para obtener las principales categorías (nombre, adjetivo y verbo) con las que tratan en sus investigaciones Bradley y Lang (1999) y Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013).

También, al igual que en las dos anteriores investigaciones (Bradley y Lang, 1999; Warriner, Kuperman y Brysbaert, 2013), se trabajó con dos dimensiones *valence* (valorada de agradable a desagradable en una escala de 9 puntos) y *arousal* (valorada de calmado a emocionado en una escala de 9 puntos), que como dicen Guasch, Ferré y Fraga (2015) son las variables “par excellence” (10). No se trabajó con la tercera dimensión (*dominance*) porque como Bradley y Lang dicen (1999) ésta es “... a less strongly-related dimension” (1) en cuanto a los términos emocionales se refiere. En estas escalas los términos valorados en la mediana o cerca de la mediana se consideran

como neutros en cuanto a emoción (Warriner, Kuperman y Brysbaert, 2013). De hecho, en esta investigación se consideraron como de bajo valor o gran valor emocional aquellos términos situados en un punto por encima o por debajo de la mediana.

• Resultados

Sometido el material léxico del libro de texto *English File. Upper Intermediate* (Latham-Koenig, y Oxenden, 2014) con el que trabajamos al programa de concordancias se halló la cantidad total de palabras (repetidas o no) y de palabras diferentes. También el programa *NLP Service Tagger* (<http://nlpdotnet.com/services/Tagger.aspx>) nos facilitó la categoría gramatical de este amplio número de términos. Los datos se exponen en la tabla que se muestra a continuación.

Cantidad total de palabras (<i>Tokens</i>)	Palabras no repetidas (<i>Types</i>)	Nombres	Adjetivos	Verbos
38880	4025	2055	537	931

TABLA 1. Información léxica sobre cantidad, tipos y principales categorías gramaticales en el libro de texto.

De estas categorías la más numerosa en cuanto a los términos que abarca es la de los nombres, seguida de verbos y adjetivos. Esto puede tener sentido para los nombres, ya que hay una gran cantidad de términos abstractos de esta categoría para designar emociones. Sin embargo, se podría echar en falta un mayor número de adjetivos, ya que en la lengua inglesa se da una preferencia por esta categoría gramatical frente al ruso que prefiere el verbo (Pavlenko y Driagina, 2007; Pavlenko, 2008) o frente al polaco que prima el uso de verbo, adverbio y nombres para expresar estados mentales y emociones (Dziwirek y Lewandowska-Tomaszczyk, 2010). Por ello, su presencia al menos en comparación con los verbos debería ser más numerosa, ya que en la lengua inglesa se deposita una mayor carga emocional en esta categoría gramatical que en el verbo.

Las 3523 palabras (suma de los nombres, adjetivos y verbos) se compararon con las 1034 de las *ANEW* de Bradley y Lang (1999), ya que ellos tratan con estas tres categorías (1999). Se halló un nivel de coincidencia de 388 palabras (9,63%). Sólo se consideraron los términos que coincidían exactamente, con la excepción de nombre el cual se consideró independientemente de que no fuera igual en número (singular/plural). De éstas, 285 (7,08%) eran de gran carga emocional bien positiva o negativa en cuanto a *valence*. Para hallar los términos con carga emocional se desestimaron los neutros. Es decir, aquéllos con una puntuación de ± 1 con respecto a la mediana. Como viene sucediendo en distintas investigaciones que tratan con el léxico emocional hay un mayor número de términos valorados como de carga emocional positiva que de negativa (Augustine, Mehl y Larsen, 2011; Warriner, Kuperman y Brysbaert, 2013). En cuanto a *arousal* hay 149 palabras de gran carga emocional, positiva o negativa, y como en el

caso anterior coincide que hay más palabras de carga emocional positiva, aunque no siempre sucede así (Warriner, Kuperman y Brysbaert, 2013).

Coincidencia	<i>Valence</i> muy -	<i>Valence</i> muy +	<i>Arousal</i> muy -	<i>Arousal</i> muy +
388 palabras	112	173	58	91

TABLA 2. Coincidencia total de palabras entre el libro de texto y *ANEW* (Bradley y Lang, 1999) y también en cuanto a palabras con gran valoración emocional en *valence* y *arousal*.

Dado que en cifras globales las *ANEW* (Bradley y Lang, 1999) sólo daban cuenta de 388 palabras de las 4025 del libro de texto (9,63%) se recurrió al listado de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013), que por ser más amplio (13915 lemas) podía cubrir la mayor parte de los términos del manual utilizado. En este caso se encontró un nivel de coincidencia bastante alto: 1854 palabras (46,06%). De ellos más de la mitad se corresponde con nombres (1141), un poco menos de la cuarta parte con adjetivos (409) y aproximadamente una sexta parte con verbos (304). El porcentaje de coincidencia es muy superior al que proporcionó la comparación del léxico del libro de texto con el de las *ANEW* (Bradley y Lang, 1999).

En la cantidad total de palabras (1854) están incluidas las que tienen una menor carga emocional e incluso las que están próximas a ser neutras (aquéllas valoradas con un punto por encima o por debajo de la mediana: 4-6). Por ello, de cara a identificar los términos específicos de gran carga emocional (positiva o negativa) se descartaron aquéllos que estaban entre las puntuaciones acabadas de mencionar (4-6) tanto en *valence* como *arousal*, y si algún término aparecía con gran carga emocional (± 1) en una de las dos dimensiones (*valence* o *arousal*) se mantuvo. Se prefería que la lista de términos emocionales fuera más amplia, de cara a una futura docencia, aun cuando en algunos casos el término podría ser poco emocional en una dimensión. Por ello, se acabó con 1522 términos (37,81%) entre nombres (933), adjetivos (333) y verbos (256).

Categoría	Coincidencia	<i>Valence</i> muy -	<i>Valence</i> muy +	<i>Arousal</i> muy -	<i>Arousal</i> muy +
Nombres	933	129	441	552	46
Adjetivos	333	96	140	171	20
Verbos	256	63	110	140	18
Total	1522 (37,81%)	288	691	863	84

TABLA 3. Coincidencia entre el libro de texto y los lemas de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013) por categorías gramaticales en relación con los valores de *valence* y *arousal*.

La cantidad de palabras valoradas como altamente positivas para *valence* siguen siendo muy superiores. Sin embargo, y coincidiendo con la investigación de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013) no ocurre lo mismo para *arousal*, sólo una pequeña proporción de palabras supera en un punto a la mediana (2,08%).

Ésto,s (los 1522 términos,) se sometieron al *VocabProfile* (<http://www.lex tutor.ca/cgi-bin/vp/comp/output.pl>) para conocer la banda de frecuencia entre las que se encontraban

estas palabras con el fin de poder dictaminar qué términos conocen nuestros estudiantes y cuáles necesitarían instrucción formal. El resultado global que se obtuvo fue el siguiente:

Current profile (token %)		
K-1	651 (42.77)	42.77
K-2	424 (27.86)	70.63
K-3	180 (11.83)	82.46
K-4	97 (6.37)	88.83
K-5	63 (4.14)	92.97
K-6	27 (1.84)	94.81
K-7	18 (1.18)	95.99
K-8	3 (0.20)	96.19
K-9	7 (0.46)	96.65
K-10	4 (0.26)	96.91
K-11	2 (0.13)	97.04
K-12	1 (0.07)	97.11
K-13	2 (0.13)	97.24
K-14	1 (0.07)	97.31
OFF	42 (2.69)	≈100%

TABLA 4. Banda de frecuencia de los términos emocionales que coinciden con el libro de texto.

A continuación se muestra una representación visual en la que se ve la franja léxica, en términos de frecuencia, a la que pertenecen las palabras emocionales con las que tratamos.

GRÁFICO 1. Representación gráfica del léxico por franjas de frecuencia.

Se asume que en el nivel lingüístico en el que se encuentran nuestros estudiantes (B2, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2011) las 2000 palabras más frecuentes del inglés son bien conocidas por ellos. Si excluimos estos términos nos quedan los que están situados entre las franjas K-3 y K-7, ya que en las otras franjas los términos son casi inexistentes. La franja léxica denominada *Off* tampoco interesa desde el punto de vista de aprendizaje y enseñanza léxica, ya que en ellos se concentran normalmente los términos que no se encuentran en las otras listas, en ellos se suelen encontrar los nombres propios (<http://www.lex tutor.ca/vp/research.html>). De este modo se acaba con un vocabulario emocional de 385 palabras (el de las franjas K-3 a K-7) que de acuerdo con el juicio de dos docentes expertos, ajenos a este estudio, señalaron que era muy probable que fueran conocidos por nuestros estudiantes (nivel de coincidencia del 98%).

Este vocabulario está distribuido entre las siguientes categorías gramaticales:

	K-3 Words	K-4 Words	K-5 Words	K-6 Words	K-7 Words
TOTAL	180	97	63	27	18

Nombres	118	64	49	19	10
Adjetivos	35	25	11	7	7
Verbos	27	8	3	1	1

TABLA 5. Distribución del léxico K-3 a K-7 por categoría gramatical.

En todas las franjas de frecuencia se observa un mayor número de nombres, seguido de adjetivos y finalmente de verbos. Disminuyendo en número, como es lógico, a medida que se va pasando de una franja de mayor a menor frecuencia.

También se compararon los ejemplos de léxico emocional de las 33 categorías de Hobbs y Gordon (2011) con el léxico del libro de texto. Es decir, los 137 términos (59 nombres, 74 adjetivos y 4 verbos) y las 28 expresiones emocionales que estos autores presentan. Realizada la comparación se halló una escasa coincidencia. Solamente coinciden 6 palabras: *grateful*, *consolation*, *furious*, *optimistic*, *spite* y *vain*. Dado que la coincidencia es tan reducida (4,37%) se han considerado todos los términos de Hobbs y Gordon (2011) para obtener la franja a la que éstos pertenecen de cara a futura docencia de este léxico:

Current profile (token %)			
K-1	14 (10.22)	10.22	
K-2	26 (18.98)	29.20	
K-3	8 (5.84)	35.04	
K-4	10 (7.30)	42.34	
K-5	5 (3.65)	45.99	
K-6	8 (5.84)	51.83	
K-7	11 (8.03)	59.86	
K-8	9 (6.57)	66.43	
K-9	11 (8.03)	74.46	
K-10	9 (6.57)	81.03	
K-11	4 (2.92)	83.95	
K-12	3 (2.19)	86.14	
K-13	1 (0.73)	86.87	
K-15	1 (0.73)	87.60	
K-16	1 (0.73)	88.33	
K-18	1 (0.73)	89.06	
K-20	1 (0.73)	89.79	
K-24	1 (0.73)	90.52	
OFF	13 (9.49)	≈100%	

TABLA 6. Banda de frecuencia de los términos de Hobbs y Gordon (2011).

Como anteriormente se asume que, en el nivel lingüístico en el que se encuentran nuestros estudiantes, las 2000 palabras más frecuentes del inglés son conocidas por ellos. Si excluimos estos términos nos quedan los que están situados entre las franjas K-3 y K-12, ya que en las otras franjas son prácticamente inexistentes. Los términos que están dentro de la franja léxica denominada *Off* tampoco interesan para aplicar instrucción formal, ya que como se ha dicho en ella normalmente se concentran los

nombres propios. A continuación se muestra un gráfico en el que se ve la franja léxica a la que pertenecen las palabras emocionales con las que tratamos en términos de frecuencia.

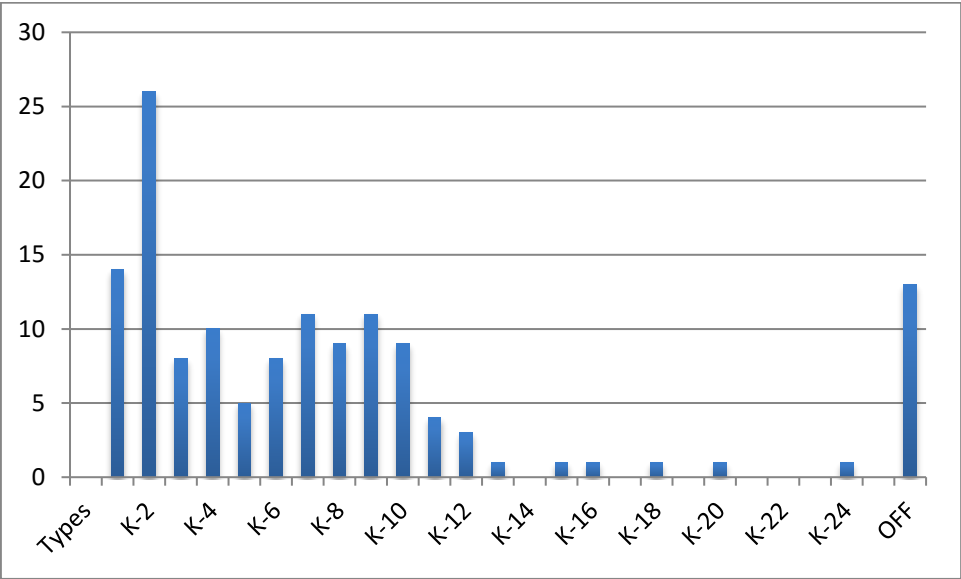


GRÁFICO 2. Representación gráfica del léxico de Hobbs y Gordon (2011) por franjas de frecuencia.

De este modo, se acaba con un vocabulario emocional de 78 palabras (56,93%) en las franjas K-3 a K-12. Es muy probable que los estudiantes desconozcan la mayoría de estos términos de acuerdo con el juicio proporcionado por los dos docentes expertos (nivel de coincidencia del 99%). Este vocabulario consta principalmente de adjetivos, pues sus propios autores han tendido en todo momento a utilizar esta categoría gramatical (Hobbs y Gordon, 2011), quizá porque piensen que en ellos se concentra una mayor carga emocional o por el conocimiento que se tiene sobre la preferencia por esta categoría en la lengua inglesa (Pavlenko y Driagina, 2007; Dziwirek y Lewandowska-Tomaszczyk, 2010).

		K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	K-10	K-11	K-12
NOMBRES	31	5	5	3	2	3	1	6	3	2	1
VERBOS	3				1				1		1
ADJETIVOS	44	3	5	2	5	8	8	5	5	2	1

TABLA 7. Distribución de los términos de Hobbs y Gorddon (2011) be por categoría en las franjas léxicas K-3 a K-12.

Dado que 78 palabras desconocidas, y no demasiado frecuentes pueden ser una carga excesiva en cuanto aprendizaje se refiere, quizá sería coherente empezar la futura docencia que se imparta por los adjetivos (44) con el fin de reducir el esfuerzo de los estudiantes y ganar expresividad.

También habría que considerar las expresiones emocionales que Hobbs y Gordon (2011) indican. En este sentido, sería conveniente que nuestros estudiantes reconocieran e incluso pudieran producir las 28 expresiones que estos autores manejan. En algunas ocasiones aparecen las palabras de la expresión en el libro de texto, pero al menos en el

35% de los casos, según nuestros expertos docentes, los estudiantes no llegarían al significado de la expresión por sí mismos (ej. *be in Nirvana, be in high spirits, be on cloud nine*). Por ello, se hace absolutamente necesario el pensar en el futuro cercano en una metodología para la enseñanza de estas expresiones.

Conclusiones

La realización de este proyecto docente, con una metodología cuantitativa y observacional, proporciona conocimiento general y específico para una mejora en la enseñanza del léxico emocional del inglés en estudiantes de nivel avanzado (B2, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2011).

El léxico de las unidades del libro de texto, según los resultados obtenidos, no está bien representado en relación a las *ANEW* (Bradley y Gordon, 1999) y todavía está peor representado en relación con el léxico de Hobbs y Gordon (2011). Además de la casi inexistente coincidencia, con el léxico emocional que los últimos autores mencionados han recopilado, este vocabulario es probablemente desconocido casi en su totalidad por los estudiantes. Sin embargo, no pasa lo mismo con las palabras afectivas de Warriner, Kuperman y Brysbaert (2013), ya que se acabó con una coincidencia de 1522 términos de gran carga emocional, bien positiva o negativa. Si como ya hemos mencionado, un nativo utiliza entre 1000 y 1200 palabras (Wallace y Carson, 1973) de manera regular, se podría concluir que está muy bien representado. Además, no debemos de olvidarnos de que la cifra puede ser aún mucho mayor ya que estamos tratando sólo con las cinco primeras unidades del libro de texto. Si los estudiantes conocieran y pudieran producir todos estos términos en sus interacciones, no se echaría en falta expresividad emocional en su discurso.

El conocimiento, que procede de la investigación (Dewaele, 2005), lleva necesariamente a los profesores que imparten esta asignatura a reflexionar e intentar dar respuestas sobre las fuertes carencias que manifiestan los estudiantes a la hora de expresar emoción, a pesar de que en el libro de texto hay un amplísimo número de términos emocionales. A partir de ahora los diseñadores de libro de texto y los docentes conocen los términos de mayor carga emocional y la banda de frecuencia en el que se encuentran, y si los términos más frecuentes emocionales resultan familiares al estudiante. Aspectos, sin duda alguna, de gran importancia y que probablemente se piense ya en ellos en la elaboración de los libros de texto de lengua extranjera. No obstante, quizá la mayor laguna esté en el modo de introducirlos.

Dado que es un vocabulario importante, se debe incorporar en la enseñanza de la lengua extranjera (Pavlenko y Driagina, 2007), y esta incorporación supone instrucción metalingüística explícita sobre las diferencias semánticas y estructurales de la L1 y L2. En esta tarea es imprescindible la instrucción explícita de patrones gramaticales, relacionados con las expresiones emocionales, y de los valores culturales ya que éstos son factores claves que hay que conocer para no mal interpretar el estado anímico del interlocutor (Dziwirek y Lewandowska-Tomaszczyk, 2010). Así mismo, es

imoprescindible proporcionar “sufficient exposure to emotional expressions and their supporting strategies” (Kaneko, 2003: 393) con el fin de conseguir una concienciación sobre cómo expresar, relacionar y describir las emociones (Pavlenko y Driagina, 2007). En este empeño se ha de pensar en actividades lo más parecidas a las que suceden en un ambiente de L1 marcado en cuanto a emoción, en el que se experimenta en primera persona a través de múltiples modalidades sensoriales (Pavlenko, 2008).

Estas consideraciones docentes suponen un re-afirmamiento, y en la mayor parte de las ocasiones, abandono de la metodología utilizada por el profesor en pro de una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de léxico. Por lo tanto, los resultados de esta investigación pueden ser beneficiosos tanto para los diseñadores de manuales de lengua extranjera como para el profesorado. Se debe a que en ambos casos adquieren conocimiento sobre los términos y expresiones emocionales que deberían aparecer en el libro de texto, y también por la llamada de atención sobre una cuidadosa y meditada administración de actividades en las que la afectividad esté presente. Se intenta, de este modo, involucrar al estudiante con el fin de lograr una mejor comprensión e interiorización del léxico emocional. Acción, que con toda probabilidad, tendrá como consecuencia un aumento de afectividad en la lengua extranjera siempre que se den contextos en los que haya espacio para hablar de uno mismo y de los que le rodean.

También se abre una futura vía de investigación, con fines docentes, con el reconocimiento de la existencia de estrategias verbales (literales y figuradas) para expresar un buen número de estados emocionales (Basson, 2009). Éstas son realmente imprescindibles para que se produzca una comunicación fluida en la L2, y entre ellas se encuentra la metáfora conceptual (Basson, 2009), estructura cognitiva por la que una entidad abstracta se hace comprensible (ej. “fear is the enemy”, Latham-Koenig y Oxenden, 2014: 75. En ella emoción se percibe como un oponente). El libro de texto, como ya se ha dicho, contiene un léxico emocional rico y es probable que muchos de los quebraderos de cabeza en comprensión y uso de este tipo de lenguaje, el cual es abstracto en muchos de los casos, se deba a que en repetidas ocasiones tiene que ver con metáforas conceptuales inmersas en las expresiones emocionales. Sería, por ello, interesante dar un paso más en este sentido y explicar a los estudiantes estas metáforas, ya que algunas se pueden comprender con entrenamiento. Sin embargo, aquéllas a las que no se accede a través de la forma deberían aparecer en diferentes contextos en el libro de texto, y si no es así el profesor debería crearlos con el fin de que se comprendan y en última instancia se produzcan. De este modo, se facilitaría, tanto la comprensión como que llegue a formar parte del repertorio léxico del estudiante. En este intento se debería personalizar y utilizar referencias autobiográficas con el fin de lograr la interiorización e integración de las mismas en la lengua extranjera.

Referencias

Abutalebi, J. 2008. Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128(3): 466-478.

- Altarriba, Jeanette, 2003. Does cariño equal 'liking'? A theoretical approach to conceptual nonequivalence between languages. *International Journal of Bilingualism*, 7, 305–322.
- Augustine, A. A., Mehl, M. R. y Larsen, R. J. 2011. A positivity bias in written and spoken English and its moderation by personality and gender. *Social Psychological and Personality Science*, 2(5): 508-515.
- AntConc (<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>).
- Athanasiadou, Angeliki. 2014. Metaphors and metonymies for the (conceptualization of the) state of no emotion in English. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 27(1): 1-22.
- Basson, Alec. 2009. A few metaphorical source domains for emotions in the Old Testament. *Scriptura*, 100, 121-128.
- Bradley, Margaret y Lang, Peter. 1999. *Affective Norms for English Words (ANEW). Instruction Manual and Affective Ratings*. Technical Report C-1. The Center for Research in Psychology. University of Florida.
- Brown, D. 2011. What aspects of vocabulary knowledge do textbooks give attention to? *Language Teaching Research*, 15, 1: 83-97.
- Criado, R. y A. Sánchez. 2009. Vocabulary in EFL textbooks. A Contrastive analysis against three corpus-based words ranges. En P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (eds.), *A Survey of Corpus-Based Research / Panorama de investigaciones basadas en corpus*, 862-875. Murcia: Asociación Española de Lingüística de Corpus.
- Council of Europe. 2011. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caldwell-Harris, Catherine L. 2015. Emotionality differences between a native and foreign language: Implications for everyday life. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3): 214-219.
- Council of Europe. 2011. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe.
- Dewaele, Jean Marc. 2004. The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25: 204-222.
- Dewaele, Jean-Marc. 2005. Investigating the psychological and emotional dimensions in instructional language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal* 89: 367- 380.
- Dewaele, Jean Marc. 2008. The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics* 40(10): 1753-1780.
- Dewaele, Jean Marc y Pavlenko, Aneta. 2002. Emotion vocabulary in Interlanguage. *Language Learning*, 52(2): 263-322.
- Dziwirek, Katarzyna y Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara. 2010. *Complex Emotions and Grammatical Mismatches: A Contrastive Corpus-Based Study*. Germany: De Gruyter Mouton.

- Fernández Orío, S. 2014. Vocabulary knowledge dimensions in EFL textbooks. *Encuentro*, 23: 30-37.
- Ferré, Pilar, García, Teófilo, Fraga, Isabel, Sánchez-Casas, Rosa y Molero, Margarita. 2010. Memory for emotional words in bilinguals: Do words have the same emotional intensity in the first and in the second language? *Cognition and Emotion* 24(5): 760- 785. DOI: 10.1080/02699930902985779.
- Foroni, Francesco. 2015. Do we embody second language? Evidence for ‘partial’ simulation during processing of a second language. *Brain and Cognition*, 99: 8-16.
- Green, D. W. 2003. The neural basis of lexicon and grammar in L2 acquisition: The convergence hypothesis. In R. Van Hout, A. Hulk, F. Kuiken y R. Towell (Eds.), *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition* (pp. 197-208). Amsterdam: John Benjamins.
- Guasch, Marc, Ferré, Pilar y Fraga, Isabel. 2015. Spanish norms for affective and lexico-semantic variables for 1,400 words. *Behav. Res.* 10-12. DOI: 10.3758/s13428-015-0684-y.
- Harris, C. L. y Ayçiçeği, A. 2009. Emotion and lying in a non-native language. *International Journal of Psychophysiology*, 71: 193-204.
- Harris, Catherine L., Gleason, Jean Berko y Ayçiçeği, Ayse. 2006. When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional Experience, Expression and Representation* (pp. 257- 279). Clevedon, UK.: Multilingual Matters Ltd.
- Hobbs, J. R. y Gordon, A. S. 2011. The deep lexical semantics of emotions. A. Khurshid (Ed.), *Affective Computing and Semantic Analysis: Emotion, Metaphor and Terminology* (pp. 27-34). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-1757-2_3.
- Hsieh, M., F. Wang y S. Lee. 2011. A Corpus-based analysis comparing vocabulary input from storybooks and textbooks. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, Winter, 25-33.
- Jiménez Catalán, R. y R. Mancebo Francisco. 2008. Vocabulary input in EFL textbooks. *RESLA*, 21: 147-165.
- Jończyk, Rafal, Boutonnet, Bastien y Musial, Kamil. 2016. The bilingual brain turns a blind eye to negative statements in the second language. *Cognitive Affective, & Behavioral Neuroscience*, 16: 527-540.
- Kaneko, Tomoko. 2003. How non-native speakers express anger, surprise, anxiety and grief: A corpus-based comparative study. In Dawn Archer, Paul Rayson, Andrew Wilson and Tony McEnery (Eds.) *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 conference*. (Vol. 16. pp. 384-393). Lancaster: Center for Computer Research on Language Technical Papers, Lancaster University. ISBN: 1 86220 131 5.
- Kawakami, K., Phills, C. E., Steele, J. R. y Dovidio, J. F. 2007. (Close) distance makes the heart grow fonder: Improving implicit racial attitudes and interracial interactions through approach behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92: 957-971.

- Latham-Koenig, Christina y Oxenden, Clive . 2014. *English File. Upper-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press (3rd edition).
- Laufer, Batia, y Nation, Paul. 1995. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3): 307-322.
- López Jiménez, M. D. 2014. A critical analysis of the vocabulary in L2 Spanish textbooks. *Porta Linguarum*, 21: 163-181.
- Martin, J. M. y J. Altarriba. 2016. Hemispheric specialization for emotion words in bilinguals: Effects of valence and first language. *International Meeting of the Psychonomic Society*. Mayo. Granada, España.
- NLP Service Tagger (<http://nlpdotnet.com/services/Tagger.aspx>).
- O'Loughlin, R.(2012. "Tuning in to vocabulary frequency in coursebooks." *RELC Journal. A Journal of Language Teaching and Research*, 43, 2: 255-269. DOI: 10.1177/0033688212450640
- Pavlenko, Aneta. 2005. *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta. 2008. Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2): 147-164.
- Pavlenko, Aneta y Driagina, Viktoria. 2007. Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *The Modern Language Journal* 91: 213- 234.
- Rimé, B. 2007. Interpersonal emotion regulation. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (466-485). New York: Guilford Press.
- Sánchez, M. Jesús y Fernández-Sánchez, A. 2016. Adaptación del léxico del inglés a las necesidades de los estudiantes. *Ibérica*,
- Some research uses of Vocabulary Profile (VP). <http://www.lex tutor.ca/vp/research.html>.
- Sutton, T. M., Altarriba, J., Gianico, J. L. y Basnight-Brown, D. M. 2007. The automatic access of emotion: Emotional Stroop effects in Spanish-English bilingual speakers. *Cognition & Emotion*, 21: 1077-1090.
- VocabProfile (<http://www.lex tutor.ca/cgi-bin/vp/comp/output.pl>).
- Wallace, A. F. C. y Carson, M. T. 1973. Sharing and diversity in emotion terminology. *Ethos*, 1(1): 1-29.
- Warriner, Amy Beth, Kuperman, Victor y Brysbaert, Marc. 2013. Norms of valence, arousal, and dominance for 13,915 English lemmas. *Behav. Res.*, 45: 1191- 1207. DOI: 10.3758/s13428-012-0314-x.
- Zahar, R., Cob, T., y Spada, N. 2001. Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual Richness. *Canadian Modern Language Review*, 57(4): 541-573.
- Zlatev, J., Racine, T. P., Sinha, C. y Itkonen, E. 2008. *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*. Amsterdam: John Benjamins.

Zwaan, R. A. y Taylor, L. J. 2006. Seeing, acting, understanding: Motor resonance in language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135: 1-11.